

E S T U D I O S

POSTURAS IDEOLÓGICAS DE LOS PROFESORES SOBRE EL TRABAJO DE INNOVACIÓN CENTRADO EN LA ESCUELA (*)

SVERKER LINDBLAD (**)

RESUMEN

Innovación centrada en la escuela es la denominación genérica dada a una estrategia de cambio basada en la experiencia y la participación de los profesores. Dicha estrategia puede considerarse una reacción frente a estrategias más centralizadas o de orientación más científica, como el modelo de I-D. El presente estudio es un intento de describir las posturas ideológicas que pueden adoptar los profesores en relación con una estrategia de este tipo cuando la utilizan las autoridades centrales.

El planteamiento del estudio fue fenomenográfico; este método consiste en la descripción de distintos tipos de nociones sobre un fenómeno dado. Se realizaron análisis cualitativos, basados en transcripciones de entrevistas semiestructuradas largas mantenidas con 19 profesores. Los profesores residían en distintas partes del país, y ejercían su labor en el nivel primario de la escuela integrada obligatoria sueca. Todos ellos participaban voluntariamente en un programa experimental patrocinado por el Consejo Nacional de Educación.

Su tarea era desarrollar e implantar en su docencia una asignatura nueva, «Tecnología», que debía adquirir posteriormente carácter obligatorio en el nivel primario. Los análisis se realizaron con la finalidad de obtener: a) una serie de tipos de descripciones de las ideas de los profesores sobre las razones para la nueva asignatura, y b) una serie de tipos de descripciones de sus ideas sobre su propia participación en el desarrollo de la asignatura.

Los análisis generaron dos series de tipos de descripciones de base empírica. Estas series se combinaron a fin de describir las distintas posturas de los profesores respecto de los intereses en que se fundamenta el cambio actual y que respaldan su propio trabajo. Se delimitaron las posturas siguientes:

(*) El presente estudio forma parte de un proyecto (Análisis de la experimentación orientada a los profesores) financiado por el Consejo Nacional de Educación sueco (NBE, proyecto n.º 6169).

(**) Universidad de Uppsala. Suecia.

Posturas mutuas: Se basan en la convergencia de intereses. Existen dos posturas, la del innovador (basada en intereses generales) y la del guerrillero (basadas en intereses personales) que lucha en defensa de sus creencias.

Posturas instrumentales: Se caracterizan por una relación asimétrica entre los intereses. Las dos subposturas son la del funcionario leal (el profesor es el subordinado) o la del independiente (el profesor es el superior).

Posturas disociadas: Se caracterizan por la falta de contenido legitimador. Tenemos aquí las posturas del desvalido, el alienado y el espectador.

Es posible utilizar estas posturas cualitativamente diferentes para demostrar la divergencia de los profesores frente a la estrategia de la innovación centrada en la escuela, y las posibles resistencias a su adopción en un sistema escolar erigido sobre la división vertical del trabajo.

ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

En los años 70 existía una tendencia al cambio de las estrategias utilizadas en la enseñanza y la educación en distintos países occidentales (1). Se ponía en tela de juicio la estrategia centralista anterior predominante, traducida por ejemplo en el modelo investigación-desarrollo-difusión, y se sustituía en medida creciente por otras más descentralizadas que, se aducía, tenían más en cuenta la experiencia y los conocimientos prácticos de los profesores, las diferencias de las culturas escolares, etc. (2). Estas nuevas estrategias pueden agruparse bajo la denominación común de innovación centrada en la escuela (3). Es fundamental para esta estrategia el aumento de la responsabilidad de escuelas y profesores en lo referente a la mejora de su trabajo y a la resolución de los problemas con los que se enfrenten.

En cierto sentido, esta estrategia de la innovación centrada en la escuela lleva aparejado un aumento de la autonomía de las escuelas dentro del sistema educativo (4). Este aumento de la autonomía no debe confundirse con una mayor autonomía de cada profesor (5). Sin embargo, la nueva estrategia es también un medio para mejorar la enseñanza basándose en una perspectiva educativa nacional, y no

(1) House (1979) describe estos cambios en Estados Unidos y el Reino Unido. Lindblad (1980) muestra un cuadro semejante en Suecia.

(2) Esta crítica aparece, por ejemplo, en House (1974) y Sieber (1974). Berman y McLaughlin (1978) exponen las ventajas técnicas de un modelo de trabajo innovador más descentralizado. MacDonald y Walker (1976) detallan algunas experiencias británicas.

(3) Para casos concretos, véase Eggleston (1980). Hargreaves (1982) pone en solfa la retórica existente en torno a este modelo de trabajo innovador, y acuña la denominación de «innovación centrada en la escuela».

(4) No es sorprendente que esta estrategia esté vinculada a intentos de lograr un trabajo escolar más integrado que tenga en cuenta las experiencias cotidianas; véase, por ejemplo, Bussis, Chittenden y Amarel (1976). A este respecto, la estrategia de la innovación centrada en la escuela puede considerarse expresión de las tendencias hacia un código curricular integrado; véase Bernstein (1977).

(5) Así lo ha demostrado Lindblad (1984a/b) en un caso. Un resultado básico era que la clase dominante en el sistema escolar local estaba formada por los que podían aprovechar las posibilidades que ofrece la estrategia de la innovación centrada en la escuela.

en las opiniones de los profesores sobre lo que debe hacerse. Aunque puede haber coincidencia en lo que se entiende por mejoría, existe una contradicción latente al respecto cuando se utiliza la innovación centrada en la escuela para mejorar los centros de acuerdo con los intereses de las autoridades centrales. Así puede ocurrir, sobre todo, cuando existen intereses reformistas relacionados con el sistema educativo, en el que al menos algunas innovaciones pueden considerarse «contrarreformistas». Dicho de otra forma, es posible que surjan tensiones entre los distintos niveles, en la dimensión centro-periferia del sistema educativo, en lo referente a la innovación centrada en la escuela. Estas tensiones (o contradicciones) son análogas a las que surgen entre gobernantes y gobernados en un sistema basado en la división vertical del trabajo, en el que las diferencias en cuanto a perspectivas e intereses, generan posturas divergentes (6). Cabe considerar que la estrategia de la innovación centrada en la escuela pretende reducir las contradicciones existentes en el seno del sistema educativo, a fin de lograr la participación de los profesores en el proceso de cambio de la escuela, en cooperación con las autoridades centrales y con su apoyo. Pero al mismo tiempo, la división del trabajo en el sistema educativo persiste, y con ella las posturas y perspectivas reales (7). Las características ideológicas de la innovación centrada en la escuela, en lo que se refiere al aumento de la autonomía de escuelas y profesores para mejorar su trabajo, contrastan con las características reales del sistema educativo.

El objetivo del presente estudio es describir las posturas ideológicas de los profesores participantes en un programa de innovación centrada en la escuela, promovido y apoyado por las autoridades centrales. Las posturas son ideológicas, es decir, se refieren al concepto que tienen los profesores de su participación. Estas posturas ideológicas se consideran aquí en cuanto resultado conjunto de las nociones del objetivo de cambio y de los propios profesores como agentes del proceso de cambio.

Para transmitir una idea más clara del posible significado de estas posturas, es preciso explicar con más detalle la situación. En 1976, el gobierno sueco instó al Consejo Nacional de Educación (CNE) para que potenciara las asignaturas de ciencias que se impartían en la escuela integrada obligatoria, a fin de aumentar el número de alumnos que cursaban estudios científicos y técnicos superiores. Este encargo dio lugar a una propuesta del CNE para que se convirtiera la tecnología en asignatura obligatoria en todos los niveles de la escuela integrada. Se pretendía que esta nueva asignatura aumentara la integración de los estudios de ciencias y sociales, aprovechara los conocimientos cotidianos de los alumnos y se basara en métodos de laboratorio. Dado que el CNE tenía pocas ideas sobre el contenido concreto de la asignatura y quería desarrollar el currículo de acuerdo con el espíritu predominante, que subrayaba la importancia de la innovación centrada en la escuela, se dirigió a cinco distritos escolares de distintas zonas del país para recabar su participación en el desarrollo de esta nueva asignatura en el nivel primario

(6) Véase Walcott (1977) en su estudio «Teachers and Technocrats».

(7) El concepto de «división vertical del trabajo» deriva de estudios de la organización del trabajo. Un aspecto fundamental aquí es que la división se basa en el poder, y se utiliza como medio para producirlo/mantenerlo.

(grados uno-seis). Los distritos escolares aceptaron la invitación, y trabajaron en ellos voluntariamente unos 200 profesores (con el apoyo del CNE) para descubrir lo que debía hacerse dentro de las directrices muy generales establecidas para la nueva asignatura, y el modo en que debía hacerse. Por consiguiente, los profesores disponían de amplias posibilidades para experimentar y desarrollar la asignatura en direcciones diversas hasta convertirla en práctica docente, además de tener en cuenta las condiciones ecológicas de sus escuelas en su enseñanza. Este trabajo de desarrollo continuó durante dos años, y se suponía que iba a repercutir en el futuro currículo de la escuela integrada sueca (8).

En este caso el objetivo de cambio (la innovación prevista) era la introducción de la tecnología como asignatura en la escuela. Teniendo en cuenta que la educación y la enseñanza dependen en muy buena medida del grado de racionalidad y legitimidad que logren alcanzar, los cambios son al mismo tiempo una amenaza y una promesa (9). Por consiguiente, al describir las posturas ideológicas de los profesores no hay que olvidar el modo en que legitiman el cambio, sus ideas sobre las razones del objeto de su trabajo. El otro elemento que no hay que descuidar al comentar sus posturas ideológicas, tiene que ver con los propios profesores como agentes del proceso de cambio, pues se refiere a sus ideas respecto de la participación en el programa experimental, algo que podría denominarse su autenticidad como sujetos al intentar cambiar su trabajo.

Una presunción básica en este estudio es que no es posible comprender las posturas ideológicas del profesor basándose en las nociones de la legitimidad o de la autenticidad. Para describir estas posturas hay que estudiar la combinación de estos dos aspectos. Existe un motivo analítico para ello, ya que una persona puede considerar, por ejemplo, legítimo un cambio sin participar verdaderamente en un proceso de cambio. En el ámbito de la innovación en el campo de la enseñanza, la relación entre legitimidad y autenticidad puede tener un interés especial, debido al carácter específico del trabajo de los profesores (10).

Como antes indicamos, el presente estudio pretende describir las posturas ideológicas de los profesores escolares respecto de su participación en una estrategia de innovación centrada en la escuela. ¿Existen posturas diferentes?; y cómo podemos describirlas? El punto de partida de este estudio de las posturas como una combinación de conceptos, tiene carácter fenomenográfico. La fenomenografía describe nociones cualitativamente distintas de los fenómenos (11). Se basa en la distinción entre dos perspectivas de un fenómeno: una perspectiva de primer

(8) Véanse Lindblad (1984b) y Gustafsson (1984).

(9) En palabras de Meyer y Rowan (1977), la legitimación es una cuestión decisiva en la reproducción de organizaciones como el sistema escolar. Desde el punto de vista de la reproducción cultural (por ejemplo, Bourdieu y Passeron, 1977), aparece como problema básico. Los cambios que se introducen en un sistema tal, son un medio para aumentar la legitimación pero, al mismo tiempo, una disociación de lo que se pretende sustituir.

(10) Véase el comentario de Lortie (1975) sobre el «ethos» de los profesores escolares. Pueden ser cuestiones objeto de gran preocupación la incertidumbre endémica (pág. 134) y la carencia de cultura técnica (pág. 240).

(11) Marton (1981) expone los puntos de partida básicos de la fenomenografía. Hasselgren (1981) y Larsson (1982) dan ejemplos de trabajo fenomenográfico.

orden encaminada a obtener una descripción objetiva, y una perspectiva de segundo orden destinada a obtener tipos de descripciones que representan nociones diferentes del mismo fenómeno. He aquí un ejemplo de esta distinción: En una perspectiva de primer orden podríamos interesarnos por comprender el modo en que se produce la socialización primaria, mientras que en la perspectiva de segundo orden nos interesamos, por ejemplo, por las distintas ideas que puedan tener los profesores sobre el modo en que se produce la socialización primaria. En la perspectiva de primer orden, el interés se centra en la obtención de una serie de explicaciones lo más auténticas posible de, por ejemplo, determinados fenómenos ópticos, en tanto en la perspectiva de segundo orden nos interesamos por la explicación de estos fenómenos ópticos, con independencia de la veracidad de tales explicaciones desde el punto de vista científico. La fenomenografía se ocupa del estudio de los fenómenos desde una perspectiva de segundo orden. Una suposición básica al respecto es que el mismo fenómeno puede concebirse de modos distintos y, en consecuencia, prestarse a descripciones diferentes. El resultado pretendido por un análisis fenomenográfico es la aprehensión de tales diferencias en las descripciones de un fenómeno. Este resultado se logra cuando se han formulado una serie de tipos de descripciones del fenómeno de que se trate, basándose en las descripciones del mismo facilitadas por varios sujetos. Tal serie tiene carácter cualitativo: los tipos describen nociones cualitativamente diferentes en un nivel que es apropiado para identificar las coincidencias con determinadas descripciones y las divergencias con otras. En la fenomenografía, una serie de tipos de descripciones se considera en sí misma un resultado.

En el presente estudio se realizan dos análisis fenomenográficos (12), basados en transcripciones de las entrevistas mantenidas con varios profesores participantes en el programa experimental ya comentado. Uno de los análisis se ocupa de las descripciones de las razones que respaldan la introducción de la tecnología como asignatura nueva en la escuela integrada. De acuerdo con lo antes comentado, el otro análisis se centrará en la autenticidad del proceso de cambio, que se considera reflejada en las descripciones del modo de participación de los sujetos en el programa experimental.

Con estos análisis fenomenográficos se pretendía conseguir dos series de tipos de descripción. Para obtener descripciones de las posturas, la siguiente tarea consiste en combinar las dos series, y puede entenderse simplemente como una tabulación cruzada de los tipos, en lugar de los atributos individuales. Sin embargo, la tarea de describir posturas es semejante a la de inventar conceptos basándose en determinados aspectos. En este sentido, los análisis fenomenográficos aportan una base empírica para los conceptos en una metodología que es casi análoga a la suscripción, es decir, de desarrollo de un espacio de conceptos posibles por medio de criterios de clasificación diferentes (13).

(12) El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio resumido en un informe provisional publicado por Hasselgren y Lindblad (1983). Los dos análisis fenomenográficos se realizaron de forma independiente, y han sido comentados por Lindblad en artículos diferentes (1982, 1983).

(13) Véanse Asplund (1971, pág. 75) y Mills (1959, pág. 213). Para ejemplos de interpretaciones analíticas, véase Marton (1980).

En esta sección introductoria hemos comentado los antecedentes del presente estudio en relación con la innovación centrada en la escuela como nueva estrategia del sistema educativo. Un punto de partida del estudio es que la innovación centrada en la escuela alberga varias contradicciones que quizá se reflejen en las posturas adoptadas por los profesores en relación con la estrategia. El objetivo es exponer posturas ideológicas diferentes que puedan dar una idea más completa del trabajo de los profesores y de los intentos para cambiar sus escuelas.

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Los análisis fenomenográficos se basan fundamentalmente en transcripciones de entrevistas en las que los sujetos describen el fenómeno objeto de interés. Estas transcripciones son la materia prima empleada para realizar comparaciones inductivas de las descripciones, que se espera suministren una serie de tipos de descripción. Si se obtiene dicha serie, con frecuencia se ocupa de comprobarla un examinador independiente, que clasifica las descripciones transcritas de acuerdo con la serie de tipos recogida. Estos análisis son a menudo muy laboriosos, lo que obliga a reducir al mínimo posible los temas objeto de estudio si se quiere garantizar la obtención de una gama de descripciones posibles.

En el presente estudio se eligió a 20 profesores de ambos sexos con distinta antigüedad en la profesión, que habían trabajado con distintos grados y procedían de los cinco distritos escolares incluidos en el programa experimental. Se excluyó de los análisis a uno de los profesores, ya que la entrevista reveló que no había realizado experimentación propia. Las entrevistas se hicieron de forma semiestructurada. Se les enviaba el cuestionario con unas dos semanas de anticipación, y cada entrevista duraba unas dos horas y se transcribía palabra por palabra. Esta serie de entrevistas ha sido objeto de varios análisis (en ocasiones, en combinación con otras series) sobre distintos aspectos del mundo profesional de los profesores.

En este estudio, las transcripciones sirvieron de base para dos análisis de tipos diferentes. En el primero de ellos se pretendía determinar el grado de legitimación de la nueva asignatura de tecnología. Se basó en las respuestas directas de los profesores a la pregunta siguiente, en la que se considera la innovación desde un punto de vista histórico:

«¿Qué opina sobre el hecho de que la tecnología se proponga como asignatura obligatoria en la enseñanza primaria al principio de los años 80? ¿Por qué no se pensó en ello, por ejemplo, cuando se introdujo la escuela integrada en 1962?»

Se consideró que esta forma de plantear la pregunta era un modo de evitar, por un lado, la retórica que rodea a los objetivos de la nueva asignatura, y de provocar, por otro, respuestas que expresaran maneras de legitimar la asignatura en relación con las exigencias de cambio. Varios profesores tuvieron problemas con las consideraciones históricas, y hubo uno al que no se le ocurrió ninguna respuesta a la pregunta; además, en una entrevista se estropeó la grabadora. En consecuencia, se analizaron en total 17 sujetos. Las longitudes de las respuestas de los profesores difería, hasta el punto de ocupar en las transcripciones entre un cuarto de página y cuatro páginas.

Teniendo en cuenta que las respuestas a la pregunta podían hacer referencias a acontecimientos y circunstancias muy diferentes, el análisis se realizó en dos fases. En la primera, se clasificaban las respuestas de los profesores según *lo que* describían, es decir, el fenómeno considerado. Para cada uno de estos campos de descripciones, se analizaban las respuestas en función de *la forma* en que se describía el fenómeno considerado. De este modo se obtuvieron varias subseries de tipos de descripción, una serie para cada campo. A continuación, se integraron las subseries por mediación del análisis lógico en una serie de tipos de descripción que abarcaba todas las respuestas. Otro examinador comprobaba el funcionamiento de esta serie, que parecía tener fiabilidad suficiente (0,83) para clasificar a los sujetos.

El segundo análisis se realizó de forma bastante distinta. En este caso, se analizaron las transcripciones completas para extraer las descripciones de los profesores del modo en que habían abordado y realizado su tarea de desarrollar la asignatura y experimentar. No había ninguna pregunta en la que se tratara exclusivamente este tema, pero era perfectamente posible encontrar descripciones relacionadas con él en todas las transcripciones. El resultado del análisis (la serie de tipos de descripciones de la autenticidad de la participación de los profesores en el programa experimental) no se comprobó, ya que una prueba de esta índole habría sido muy laboriosa.

A fin de describir posturas ideológicas diferentes, se relacionaron mutuamente las dos series de categorías. En la fenomenografía (14), el problema de la correlación de hallazgos de investigación se resuelve fundamentalmente por medio del análisis lógico, ya que lo que se tratan son los tipos de descripciones en cuanto tales. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, tienen interés primordial las combinaciones y su significado. La cuestión de las combinaciones debe considerarse un intento de introducir innovaciones conceptuales con fundamento empírico. Dichas combinaciones pueden trascender los correlatos empíricos dados, sin dejar de ser teóricamente posibles. En consecuencia, la penetración de las combinaciones podría considerarse una variante de la suscripción metodológica, es decir, una construcción de un espacio conceptual erigido sobre clasificaciones cruzadas. A la larga, la importancia de dicho espacio conceptual depende del significado teórico y empírico que demuestre poseer.

RESULTADOS

Los resultados se exponen en tres apartados. Los dos primeros recogen los de los análisis fenomenográficos, es decir, una serie de tipos de descripción de las razones por las que se introduce la nueva asignatura, y otra relativa a la tarea de los profesores de modificar su enseñanza. En el tercer apartado, se relacionan entre sí estas dos series para describir las distintas posturas de los profesores en lo que respecta al cambio actual y a la estrategia de cambio.

(14) Hay que insistir claramente en que la fenomenografía trabaja exclusivamente en el ámbito de una perspectiva de segundo orden. Para trascender esto, hemos recurrido a transformaciones de tipos y posturas consideradas desde una perspectiva de segundo orden en conceptos más especulativos.

Ideas sobre las razones de la introducción de la nueva asignatura

Este análisis se realizó en dos fases, debido a que en las descripciones de los profesores la atención se centraba en distintos fenómenos. En primer lugar, se intentaba describir el foco de atención (Los resultados de la primera fase se exponen en el apéndice 1). En la siguiente fase se distinguía *la forma* en que se describían los fenómenos considerados. Estos análisis permitieron establecer los tipos de descripción de las razones para la introducción de la nueva asignatura. Los tipos se dividen en dos subtipos, debido a que describen condiciones internas de la escuela integrada y externas a ella. Ocho sujetos describen las condiciones internas a que cabe atribuir la nueva asignatura, en tanto los 17 sujetos indican las razones internas. Los resultados aparecen en la tabla 1.

Tabla 1: Tipos de descripción de las razones para la introducción de la tecnología como asignatura nueva en la escuela integrada obligatoria sueca

A) Razones internas de la escuela integrada:

- A 1: Arbitrariedad:* La tecnología es consecuencia del hecho de que siempre existe en las escuelas necesidad de cosas nuevas, o de que existe dentro de la escuela un movimiento pendular en torno a lo que está de moda (n= 4)
- A 2: Razonabilidad:* La tecnología es una reacción razonable frente a una forma de enseñanza que es demasiado teórica o está regida de un modo demasiado estricto por los materiales de enseñanza-aprendizaje (n= 4)
- No se describen condiciones internas (n= 9)
- (Σ n= 17)

B) Razones externas a la escuela integrada:

- B 1: Adaptación:* Como asignatura escolar, la tecnología dimana de un interés general por adaptar la escuela a la evolución tecnológica de la sociedad (n= 6)
- B 2: Neutralización:* Como asignatura escolar, la tecnología dimana de un interés general por contrarrestar las deficiencias de la sociedad relacionadas con la evolución tecnológica (n= 5)
- B 3: Intereses personales:* Como asignatura escolar, la tecnología dimana de intereses parciales y contradictorios en el desarrollo tecnológico de la sociedad (n= 4)
- Inclasificables (n= 2)
- (Σ n= 17)
-

n= 17. El número total de sujetos es 19. Las dos ausencias se deben a un fallo técnico y al rechazo de la pregunta.

Los dos subtipos presentados en la tabla 1 son de distinto carácter. Se encontraban en abundancia en las transcripciones ejemplos del primero de ellos, relativo a las razones internas para introducir la tecnología, debido tal vez a que las ideas expuestas se elaboran y discuten en la cultura de las escuelas. El segundo subtipo, referente a las condiciones reinantes fuera de la escuela, exigía un análisis más constructivo. Hay que señalar aquí dos características. En primer lugar, en el apartado de intereses personales (B 3) se hace alusión tanto a la adaptación (B 1) como a la neutralización (B 2), que aparecen aquí en contradicción mutua. Por consiguiente, cabe afirmar que aquel apartado incluye los otros dos de forma integrada. En segundo lugar, pueden entenderse los apartados conceptualmente, utilizando nociones referentes que respaldan la introducción de la asignatura. En la figura 1 se resume esta posibilidad. En ella, pueden tratarse las condiciones de dos formas: como hechos alienados, caso en el que se facilitan como tales sin referencia a sus orígenes contextuales, o como hechos que dependen de modificaciones históricas y contextuales. Puede considerarse que los intereses a que obedece la introducción de la asignatura son de carácter general o parcial; en este último caso, cabe poner en tela de juicio tales intereses.

Figura 1: Tipos de razones externas a favor de la tecnología relacionadas con los conceptos centrales

		INTERESES	
		Generales	Parciales
CONDICIONES	Hechos alienados	Adaptación	-
	Dependientes del contexto	Neutralización	Intereses personales

Partiendo de esta base, es posible ya comentar los distintos medios de legitimar el cambio pretendido: la nueva asignatura. En lo que se refiere al subgrupo de condiciones internas de la escuela integrada, el apartado de arbitrariedad (A 1) disocia el cambio, en tanto el de razonabilidad (A 2) lo legitima. La situación se complica más cuando se consideran las condiciones externas a la escuela integrada. El apartado de adaptación (B 1) se basa en hechos alienados, y el cambio es resultado de la necesidad. Por tanto, no es necesaria legitimación, ya que no existe otra alternativa. El caso del apartado de la neutralización es muy diferente: se basa en la suposición de que el cambio es razonable y mejoraría la situación de la sociedad. En consecuencia, legitima la acción. El último apartado (B 3) combina la referencia a la legitimación y a la disociación de intereses parciales diferentes.

El análisis que ofrecemos en este epígrafe se basa en la transcripción íntegra de las entrevistas. Los resultados aparecen en la tabla 2. Aparecen en ella dos tipos, de los cuales uno describe la tarea como un deber impuesto desde arriba y otro que la describe como una oportunidad para hacer algo en lo que uno cree y que ha ensayado en otro contexto.

Tabla 2: Tipos de descripción de las ideas de los profesores sobre su tarea de participación en el experimento de la tecnología (n= 19)

El programa experimental es un deber impuesto desde el exterior, y el objetivo nuestro es descubrir algo nuevo que pueda etiquetarse de «tecnología» (n= 8).

El programa experimental es una oportunidad para hacer algo en lo que crees y que has ensayado en otro contexto (n= 11).

Estos tipos se refieren al sujeto del cambio, a diferencia de los anteriores, relacionados con el objeto del cambio y con su legitimación. La descripción de la tarea como un deber impuesto (1) o como una oportunidad (2) indica la concepción de cada profesor del significado de sus experiencias y actitudes. Como es lógico, existen variaciones entre los profesores al respecto, pero lo esencial es que los tipos pueden considerarse expresiones de la autenticidad que aportan los sujetos a su tarea. El tipo de deber impuesto muestra falta de autenticidad, en tanto el de oportunidad expresa autenticidad.

Posturas como resultado de relaciones entre tipos de descripción

En los apartados anteriores hemos recogido dos series de tipos de descripción. En éste, intentaremos relacionar entre sí las dos series, a fin de describir las posibles posturas entre los profesores, con referencia al modo en que se conciben las razones para el cambio y a sus actitudes frente a su tarea de organizar el cambio. En este caso, el objetivo es desarrollar conceptos con base empírica. Se utiliza como base el esquema de la figura 2, cuyos apartados se corresponden con los expuestos en las secciones anteriores.

Se muestran en el esquema diez combinaciones posibles de ideas sobre el objeto del cambio (A 1-B 3) y el sujeto (es decir, el profesor) que lo introduce. A partir de él, se producen las posturas de los profesores siguientes:

1. La postura del «desvalido», en la que el objeto del cambio es arbitrario, y la tarea de introducir el cambio viene impuesta desde arriba. Es una postura escéptica y defensiva.

Figura 2: Esquema de las relaciones entre series de tipos de descripción de las razones para el cambio y de la tarea de los sujetos de organización del cambio

	RAZONES PARA EL CAMBIO	TAREA DE PARTICIPACION DE LOS SUJETOS	
		1. Un deber impuesto	2. Una oportunidad
A	Condiciones internas		
A 1:	Arbitrariedad	I El desvalido	II El independiente
A 2:	Razonabilidad	III El funcionario leal	IV El precursor
B	Condiciones externas		
B 1:	Adaptación	V El alienado	VI El independiente
B 2:	Neutralización	VII El funcionario leal	VIII El precursor
B 3:	Intereses personales	IX El espectador	X El guerrillero

Para hacer más evidentes las posturas (I-X), se da nombre a las combinaciones del esquema.

2. La postura del «independiente», en la que el objeto del cambio se considera algo subordinado a las experiencias y actitudes del sujeto.
3. La postura del «funcionario leal», que concibe como muy razonable el objeto del cambio y subordina a él la tarea.
4. La postura del «precursor» es aquella en la que las experiencias y actitudes del sujeto coinciden con el objeto del cambio considerado.
5. La postura del «alienado» es la de una víctima de fuerzas externas, tanto en lo que se refiere al objeto como a la tarea. El alienado es un desvalido con escepticismo.
6. La segunda postura de un «independiente» aparece cuando la escuela está gobernada por fuerzas externas, lo que hace posible, a su vez, realizar algo en lo que se cree.
7. La segunda postura del «funcionario leal» es semejante a la comentada en el apartado 3, ya que el profesor subordina la tarea al objeto del cambio.
8. La segunda postura del «precursor» es muy semejante a la primera (4), pero en este caso las razones son externas a la escuela.
9. La postura del «espectador» es bastante disociada respecto del objeto del cambio y de la tarea. Quizá pudiera considerarse cínica.
10. La postura del «guerrillero» es de participación, pero escéptica: no respecto de lo que se hace, sino de algunas fuerzas externas generadoras del cambio.

Estas diez posturas, de las cuales cuatro guardan relación con razones internas para el cambio y seis con razones externas a la escuela, pretenden mostrar la forma en que pueden reaccionar los profesores ante una estrategia de innovación centrada en la escuela. No deben considerarse rasgos personales, ni se les atribuirá carácter estable, ya que es perfectamente posible el cambio de postura.

Si se introducen las nociones más abstractas de legitimación y autenticidad, puede reducirse el número de posturas. En este caso, se dividieron las razones del sujeto en legitimativas y disociativas, y las ideas sobre la tarea en auténticas y no auténticas. Ahora bien, puede haber distintas relaciones entre legitimación y autenticidad. Existe una relación mutua, en la que se respaldan mutuamente (p. ej., la postura del precursor), y otra de tipo instrumental, en la que una se subordina a la otra (p. ej., la postura del funcionario leal). Por último, tenemos la relación en la que faltan ambas (p. ej., la postura del desvalido). En consecuencia, podrían reducirse las posturas a las que se indican en la tabla 3.

Tabla 3: Reducción de las posturas de los profesores respecto del cambio de la enseñanza

Relación	Legitimación	Autenticidad	n
Relación mutua. 4. Precursor. 7. Precursor. 10. Guerrillero.	+	+	11
Relación instrumental. 3. Funcionario leal. 7. Funcionario leal.	+	-	2
Relación instrumental. 2. Independiente. 6. Independiente.	-	+	1
Disociación total. 1. Desvalido. 5. Alienado. 9. Espectador.	-	-	9

23

Número total.

El número total de la tabla es la suma de los sujetos que describen condiciones internas (n= 8) y de los que describen condiciones externas (n= 15). Por consiguiente, ocho de los sujetos se contabilizan dos veces, debido a que tienen posturas dobles. De ellos, siete se mantienen en la misma relación en la tabla.

Esta serie de posturas es más abstracta, y se basa en análisis lógicos, más que empíricos. En consecuencia, puede trasladarse a otras áreas de cooperación vertical.

COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

El presente artículo se iniciaba con reflexiones sobre el sistema educativo y la estrategia relativamente nueva de la innovación centrada en la escuela, denominada dada a las estrategias innovadoras en las que se hace hincapié en la iniciativa y la participación de profesores y escuelas. Se relacionaban las características ideológicas de este tipo de estrategia con la actual división vertical del trabajo del sistema educativo, que originaría contradicciones en la cooperación entre niveles diferentes y en las distintas posturas ideológicas sobre la estrategia, mantenidas por el grupo heterogéneo de profesores participantes en una estrategia de esta índole. Se convirtió este problema en una investigación fenomenográfica, en un intento de clasificar las descripciones de los profesores de la legitimación de la innovación con la que trabajaban y de su forma de participación en el proceso de cambio. Se obtuvieron así dos series de tipos de descripción, que se correlacionaron luego para describir distintas posturas posibles respecto de la estrategia de la innovación centrada en la escuela. Estos tipos y posturas eran el resultado de la investigación fenomenográfica. Sin embargo, dado que la fenomenografía no permite discernir el significado de tales hallazgos sobre las nociones del mundo que nos rodea *en* el mundo que nos rodea, en este comentario final es preciso trascender el ámbito de la fenomenografía, a fin de apreciar las posibles implicaciones de las distintas posturas.

La tabla 3, en la que se resumen los hallazgos, puede servir de base para el comentario. Muestra las posturas basadas en las relaciones mutuas entre legitimación y autenticidad (precursores y guerrilleros) respecto del trabajo de innovación. La postura del guerrillero, especialmente, puede considerarse ideal para la estrategia de la innovación centrada en la escuela cuando es utilizada por las autoridades centrales. Pero también existen las posturas opuestas, caracterizadas por la falta de legitimación y autenticidad (desvalidos, espectadores y alienados). Tales posturas pueden considerarse pasivas o de oposición a la estrategia de innovación centrada en la escuela utilizada por las autoridades centrales, o incluso por la autoridad local. Dicho de otra forma, pueden suponer una amenaza potencial para la estrategia y sus resultados, incluso entre participantes que hayan realizado trabajo de experimentación y también hayan entrado voluntariamente en el programa experimental. Como consecuencia, estas posturas divergentes pueden llevar a la transformación de las contradicciones entre distintos niveles del sistema educativo, basado en la división vertical del trabajo, en contradicciones entre profesores con posturas ideológicas diferentes, como medio de fortalecer la heterogeneidad de este grupo. De este modo, la innovación centrada en la escuela podría dejar de ser un medio de aumentar la autonomía de escuelas y profesores, para convertirse en un instrumento de dominación mediante la división.

Las posturas descritas pueden mantenerse durante largo tiempo, o sólo muy brevemente. Cabe deducir de su composición que dependen de cuál sea la innovación. Pero, ¿son posibles las transiciones de una postura a otra dentro de un mismo tipo de innovación? ¿Puede convertirse, por ejemplo, un desvalido en un precursor? Esto depende en parte de la intensidad de las fuerzas legitimantes de la innovación y del grado de debilidad de la resistencia del desvalido. Lo que sí pue-

den conseguir tales fuerzas legitimantes es la transformación de los desvalidos en funcionarios leales, es decir, una subordinación. Sin embargo, difícilmente dará otro paso para convertirse en precursor o guerrillero.

Si damos por supuestas la validez de las posturas de los profesores descritas y la posibilidad de que actúen de modo diferente, puede ser razonable deducir que los que exhiben una relación mutua entre legitimación y autenticidad participarán en el trabajo de innovación en mayor medida que los que muestran posturas disociadas.

Para poner fin a este comentario, diremos que desde nuestro punto de vista parece perfectamente posible relacionar los hallazgos aquí expuestos con otras áreas, en los casos en que coinciden una verdadera división del trabajo con intentos de cooperación entre niveles diferentes en un sistema jerárquico de este tipo.

REFERENCIAS

- ASPLUND, J. 1978: *Sociala egenskapsrymder*. Estocolmo: Argos. (En sueco).
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. 1978: *Federal programs supporting educational Change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations*. Santa Mónica: Rand Corporation.
- BERNSTEIN, B. 1977: *Class, codes and control. Vol. III*. Segunda edición. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. 1977: *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage.
- EGGLESTON, J. (dir.) 1980: *Schoolbased curriculum development in Britain*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BUSSIS, A.; CHITTENDEN, E. y AMAREL, M. 1976: *Beyond surface curriculum*. Colorado: Westview Press.
- GUSTAFSSON, C. 1984: Utvecklingsarbetet «Barn och Teknik» – hur gick det? El programa experimental «Los niños y la tecnología – Resultados», *Pedagogisk forskning i Uppsala* 49.
- HARGREAVES, A. 1982: «The rhetoric of schoolcentred innovation». *J. of Curr. Stud.* Vol. XIV, o. 3, págs. 251-266.
- HASSELGREN, B. 1981: *Ways of apprehending children at play: A study of pre-school student teachers development*. Göteborg Studies in Educational Sciences 38. Acta universitatis Gothoburgensis. Gotemburgo.
- HASSELGREN, B. y LINDBLAD, S. 1983: «Analysis of teacher-directed experimentation». *School Research Newsletter*. 1983: 5. Estocolmo: The Swedish National Board of Education.
- HOUSE, E. R. 1974: *The politics of educational innovation*. Berkeley: MacCutchan.
- 1979: «Technology vs. craft: A ten years perspective on innovation». *J. of Curr. Stud.* Vol. XI, N.º 1.
- LINDBLAD, S. 1980: Skola och förändring. Till frågan om utbildningspolitik, utbildningsformen och pedagogiskt utvecklingsarbete. (Escuela y cambio. De la política educativa, las reformas educativas y el trabajo de innovación). *Pedagogisk forskning i Uppsala* 19.
- 1982: «Con qué espíritu emprenden los profesores la experimentación sobre «Niños y tecnología»?» Nota de investigación N.º 9 del proyecto ALF. Departamento de Educación, Universidad de Upsala. (En sueco).
- 1983: «¿Por qué se está haciendo obligatoria la asignatura de tecnología en las escuelas en los años 80?» Un estudio de las opiniones manifestadas por los profesores. Nota de investigación N.º 13 del proyecto ALF. Departamento de Educación. Universidad de Upsala. (En sueco).

- 1984a: «The practice of school-centre innovation: A Swedish case». *J. Curr. Stud.* Vol. XVI, N.º 2, págs. 165-172.
- 1984b: *La tecnología invisible. Del desarrollo de la tecnología como asignatura obligatoria en el nivel primario de la escuela integrada obligatoria sueca.* Nota de investigación N.º 21 del proyecto ALEF. Departamento de Educación, Universidad de Upsala (En sueco).
- LORTIE, D. C. 1975: *School teacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago press.
- MACDONALD, B. y WALKER, R. 1976: *Changing the curriculum.* Londres: Open Books.
- MARTON, F. 1981: «Describing conceptions of the world around us». *Instructional Science* 1981, 10, págs. 177-200.
- MEYER, J. W. y ROWAN, B. 1977: «Institutionalized organizations: Formal instructure as myth and ceremony». *Am. J. of Soc.* Vol. LXXXIII, N.º 2, págs. 340-363.
- MILLS, C. WRIGHT 1959: *The sociological imagination.* Nueva York. (Ref. en Asplund).
- SIEBER, S. 1974: «Trends in diffusion research: Knowledge utilization. Viewpoints». *Bulletin of the school of education, Indiana university*, 53, 3: págs. 61-81.
- WALCOTT, W. 1977: *Teachers versus technocrats: An educational innovation in anthropological perspective.* Eugene, Oregón: Center for Educational Policy and Management.

APENDICE 1: Descripciones dadas por los profesores de los motivos para la introducción de la tecnología como asignatura nueva en la escuela.

A: Motivos internos de la escuela integrada:

- A 1: La tecnología es consecuencia del hecho de que siempre hay necesidad de cosas nuevas en las escuelas, o de que existe un movimiento pendular dentro de la escuela en torno a lo que está de moda.
- A 2: La tecnología es una reacción razonable frente a una forma de enseñanza que es demasiado teórica o está regida demasiado estrictamente por los materiales de enseñanza-aprendizaje.

B: Motivos externos a la escuela integrada:

- B 1: Matrícula insuficiente en los programas tecnológicos y científicos del sistema educativo.
 - B 1: 1: Son demasiado escasas las inscripciones en estos programas.
 - B 1: 2: El alumnado femenino de estos programas es muy exiguo.
- B 2: Hay escasez de científicos y técnicos.
 - B 2: 1: Escasez sobre la que no se comenta.
 - B 2: 2: Escasez que está intentando remediarse haciendo que los niños, y en particular las niñas, se familiaricen con las cuestiones tecnológicas desde el principio. Gracias a este contacto muy precoz, serán más los que se interesen por carreras profesionales como técnicos y científicos y las emprendan.

- B 2: 3: Existe necesidad de personas con talento para evitar que Suecia pierda su posición como nación industrial.
- B 3: Los adelantos tecnológicos de la sociedad imponen nuevas exigencias al sistema educativo.
- B 3: 1: Queremos que las personas dominen la tecnología, y no a la inversa.
- B 3: 2: Queremos que la gente acepte los adelantos tecnológicos.
- B 3: 3: En la sociedad actual, estamos rodeados por dispositivos técnicos y necesitamos entenderlos.
- B 3: 4: Se trata de una reacción frente al hecho de que se hacen demasiadas cosas en serie y se tiran demasiadas en lugar de repararse.
- B 3: 5: Es consecuencia de las condiciones de vida en aislamiento en la sociedad actual.

APENDICE 2: Extractos de transcripciones ilustrativas de los distintos tipos de descripciones

Razones internas para la introducción de la tecnología como asignatura nueva:

A 1: Arbitrariedad:

Pág. 18: ...Es como todo lo de la escuela... Tiene que transcurrir un montón de tiempo para que tenga repercusión. Pasarán 20 años antes de que se regularice el trabajo en la asignatura. Es el péndulo pedagógico de siempre. Cuando ya ha llegado a su punto más bajo, y al fin se ha empezado a hacer algo con la tecnología... en el año 2000, decidirán que hay que suprimir la tecnología... no debe haber nada de tecnología. Y luego tomarán la decisión y el péndulo empezará a oscilar lentamente, y tardará 20 años en situarse de nuevo en este lado.

A 2: Razonabilidad:

Pág. 4: ... Parece que también nos hemos vuelto más teóricos, es algo en lo que ha habido avances y retrocesos, al menos desde que soy profesor. En la última época la tendencia ha sido increíblemente teórica.

(e) Quiere decir que, si...

Pág. 4: Bueno, es muy posible que así sea, que se estudie fundamentalmente para adquirir conocimientos. Pero en los primeros cursos este planteamiento no sirve, es... tenemos la fortuna de que los alumnos nos indican con bastante crudeza cuándo nos equivocamos, y tenemos así la ocasión de enmendar el error. Por eso, no creo que la cosa haya sido tan terrible en los primeros cursos. Sin embargo, creo que en los cursos superiores de la en-

señanza primaria, la situación ha sido mucho más difícil. Hemos podido adquirir materiales de enseñanza-aprendizaje que nos han orientado...

(e) Quiere decir que ha sido...

Pág. 4: Sí, sí, ha sido casi, ha habido una tendencia exagerada hacia la teoría en las escuelas... me parece que la escuela obligatoria se ha vuelto increíblemente teórica... creo que si desde los primeros cursos pudiéramos empezar a infundir a los niños el interés por descubrir las cosas por sí mismos, nos encontraríamos con un mayor entusiasmo en el nivel secundario.

Razones externas para la introducción de la tecnología como asignatura nueva:

B 1: Adaptación:

Pág. 4: ... La sociedad se ha desarrollado a gran velocidad, con mayor rapidez de lo que nadie habría supuesto en lo que se refiere a la tecnología. Y la escuela no debe perder comba.

B 2: Neutralización:

Pág. 1: ... Creo que a menudo he adoptado una actitud defensiva y mostrado básicamente esa postura... La verdad es que es terrible que los ordenadores se hayan desarrollado hasta el punto de quitar puestos de trabajo a la gente, y que permitamos que nos domine la tecnología etc. ... He adoptado una postura, quizá equivocada y defensiva... de que la tecnología no tiene nada que ver conmigo. En lugar de intentar descubrir de qué va el asunto para ser capaz de dominar los adelantos tecnológicos, y que no sean ellos quienes nos dominen. Además, supongo ... y espero que nuestros políticos hayan hecho las mismas reflexiones.

B 3: Intereses personales:

Pág. 6: Bueno, en ocasiones me asusta un poco que se introduzca la asignatura de tecnología sólo porque debemos mimar a los alumnos con talento y ayudar así a Suecia a avanzar y lograr nuevos adelantos tecnológicos para encontrar nuevos productos y... A veces se me ocurre que no debe ser así. Esa es la razón, pero no sé si existe división en el CNE, tal vez, por los contactos que he tenido con el CNE, parece que ha habido enfrentamientos entre algunas personas... por actitudes en torno a la tecnología.

¿Qué tipo de enfrentamientos?

Pues, pienso en una persona determinada que quiere que se introduzca la asignatura de tecnología para hacer que los niños critiquen la tecnología, reducir las diferencias entre los sexos, capacitar a los niños para enfrentarse a la tecnología que ven a diario, examinar las estructuras y todo eso en cierta forma... Existe temor a que la tecnología nos abrume, y los adultos comparten ese temor, creo yo. Hay miedo a que la tecnología haga pedazos el mundo, adelantos tecnológicos que no podamos manejar. Creo que

esta sensación está arraigada en los adultos. Sin embargo, hay otros que quizá lo vean como... tenemos que progresar, conseguir técnicos inteligentes para que Suecia se desarrolle. Y quizá pueda considerarse ese el extremo opuesto. Son necesarios, y deben producir técnicos y científicos y todo lo demás para seguir avanzando. No obstante, creo que existe ese pequeño conflicto, pero opino que lo que yo defiendo es la parte más positiva, acorde con los objetivos del currículo... *La tarea de modificar la enseñanza:*

1. *Un deber impuesto:*

Pág. 19: ... fue un esfuerzo encargado, por así decirlo, encaminado tal vez a satisfacer a alguien de arriba y que es, como ya he dicho, demasiado ambicioso... Yo dije que debíamos empezar con cosas que tuviéramos a mano, como juguetes... charlamos tranquilamente en la sala de profesores... y entonces caí en la cuenta.

2. *Una oportunidad:*

Pág. 3: Ya había intentado aplicar con anterioridad este tipo de trabajo que tiene a los niños como punto de partida y estos métodos. Y la asignatura de tecnología concordaba en gran medida con mis ideas sobre la forma de trabajar en la escuela.